

**El presente trabajo fue presentado en el XXXI Congreso de ADILLI Asociación de Docentes e Investigadores en Lengua y Literatura Italianas, llevado a cabo en la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina, los días 14, 15 y 16 de octubre 2015.**

**Mariano Strano**  
**Facultad de Humanidades y Artes - Universidad Nacional de Rosario**  
**mariano.strano@unr.edu.ar**  
**Didáctica de la lengua y la literatura italianas**

## **Conoscenze metalinguistiche dell'L1 nella comprensione scritta dell'italiano L2/LFS**

Esperienze e prospettive dell'attività nelle aule universitarie.

La padronanza di una lingua viene spesso definita come la capacità di comprendere e produrre sequenze di parole mai sentite né viste prima a partire di un insieme di parole [Moro 2014]. Tale definizione è ritenuta valida nella maggior parte dei casi di trasmissione di una lingua, sia per l'apprendimento spontaneo che in quello formale nell'ambito di un'aula, ma è messa in forse dai fatti dal momento in cui una determinata L2 viene appresa ed insegnata con finalità specifiche. Nel Dipartimento di Lingue Moderne dell'Università di Rosario, l'addestramento linguistico mira esclusivamente alla comprensione di testi accademici. Lo scopo è quello di dare accesso agli studenti a bibliografia aggiuntiva che permetta loro di arricchire i propri percorsi di studio, a prescindere dal corso di laurea di provenienza.

Se l'obiettivo dunque è la sola comprensione scritta, il concetto di padronanza va necessariamente ridefinito, giacché i suddetti corsi differiscono da un normale corso di lingua straniera non solo per l'approccio o il metodo, ma anche per i contenuti.

Nei consigli di dipartimento si discute frequentemente a proposito dell'ausilio che possa rappresentare o meno la grammatica come supporto all'insegnamento della L2 in questo contesto. La questione trova posizioni discrepanti in merito a quanto influiscono le conoscenze metalinguistiche della L1 da una parte, e dall'altra alla portata dell'analisi contrastiva come sussidio didattico.

Le domande iniziali che ci siamo posti sono le seguenti:

Quanto incide per i nostri studenti ciò che sanno sulla loro lingua materna per l'apprendimento di dell'italiano LFS?

Lo studente che conosce bene la grammatica dello spagnolo come lingua materna, è più agevolato nell'imparare l'italiano rispetto quello che non la conosce?

Quali sono i nodi nei quali il ricorso alla grammatica della L1 può spianare la strada per il *transfer* positivo delle conoscenze?

### **Descrizione della situazione**

I corsi del nostro dipartimento mirano a fornire le competenze linguistiche legate alla comprensione scritta, con il fine di abilitare lo studente all'integrazione di materiale bibliografico disponibile solo in lingua straniera, il cui scopo ultimo è quello di arricchire il suo percorso formativo, differenziandolo da quello dei suoi compagni di corso. Frequentano questi corsi gli studenti di tutti i corsi di laurea delle dodici facoltà che conformano l'ateneo, da ingegneri, architetti, biotecnologi, ad antropologi, filosofi e linguisti. Questi corsi, in particolare di quelli di italiano centrano l'attenzione sull'individuare i diversi tipi di testo, riconoscerne le funzioni dominanti, scoprire le reti semantiche per poter infine farne una resa (mai una traduzione) in spagnolo al solo scopo della valutazione.

Focalizzando l'attenzione dunque sulla comprensione dei testi, vengono escluse dall'aula e dal programma le attività relative alla produzione sia orale che scritta, nonché quelle relative all'ascolto, che sono di solito quelle più eccitanti del processo di apprendimento di una lingua.

Per l'italiano sono previsti due livelli di durata annuale: nel primo si lavora con testi di diversa indole con il fine di dotare gli studenti degli elementi che gli permettano di capire non solo cosa dice il testo, ma interpretare le funzioni comunicative, discernere in qualità di che cosa l'autore dice quel che dice, e con quali finalità. Per il secondo anno invece si lavora, in linea con le direttive e gli scopi del dipartimento, su testi specificamente accademici che vengono proposti dalla cattedra o dagli studenti stessi a seconda dei loro interessi, del loro corso di laurea di provenienza o su suggerimento di un docente.

### **Approccio metodologico**

Il Dipartimento adopera come approccio la grammatica testuale, cioè si va dal testo al significato usando la grammatica come supporto quando il significato non è trasparente.

Tuttavia, essa non fa parte dei contenuti del corso di italiano. Ad uno studente in sede di esame non verrebbe mai chiesto di spiegare una tematica di indole grammaticale come per esempio, quale tipo di pronomi sia presente nel testo, ma si di individuarli e dire a cosa fanno riferimento. Ad esempio in: «*Vedi la scheda dell'intervista, dalla quale è possibile riascoltare o scaricare la puntata*». Una resa allo spagnolo della frase in corsivo non presenta alcuna difficoltà per uno studente anche alle prime armi, ma è importante sapere se *quale* si riferisce a *scheda*, a *intervista* o *puntata*.

Analogamente, lo studente non deve fare l'analisi sintattica, ma deve scoprire il soggetto e il verbo per potere sapere cosa si dice al riguardo di chi o di che cosa. Ad esempio, descrivere quali sono le azioni e chi le compie nel seguente caso: «*Chiesa, a quel punto, afferrò il frutto di un'altra tangente, stavolta di 37 milioni, e si rifugiò nel bagno attiguo, dove tentò di liberarsi del maltolto buttando le banconote nel water; ma fu invano*». Hanno lo stesso soggetto afferrò, rifugiò, tentò e fu?

Non importano le ragioni per le quali si fa uso di un ausiliare piuttosto che di un altro nei tempi composti, ma è importante sapere se siamo davanti ad un passato prossimo, ad una voce passiva o ad un predicativo, come nel caso di: L'uomo è considerato con sua moglie. L'uomo è considerato la misura di tutte le cose. L'uomo è cambiato. L'uomo si è cambiato. L'uomo ha cambiato le cose.

Gli esercizi più praticati nelle lezioni hanno a che fare con il riconoscimento e l'identificazione di ciò che si ha nel testo; con che elementi si arriva ad un significato e in quale maniera.

È in questo senso che la grammatica è all'interno del corso un supporto metodologico 'laterale' e non un contenuto centrale.

### **Esperienze recenti**

Nel triennio 2012-2015, sono stati presi in osservazione sei gruppi di studenti appartenenti a diversi corsi di laurea, che sono passati dal primo al secondo livello di italiano del Dipartimento. Tutti e sei i gruppi hanno seguito le lezioni con lo stesso corpo docente.

Le prove in itinere di questo triennio sono state strutturate nella seguente maniera: in base ad un testo dato, gli studenti devono rispondere a svariate domande o attività raggruppate in tre blocchi diversi:

Il primo blocco è costituito da attività volte a verificare la comprensione, che apportano circa il 60% del punteggio finale della prova. Tra queste attività ci sono domande generiche in merito all'intenzionalità dell'autore, il contesto e la ragione della pubblicazione e poi altre più specifiche sul contenuto del testo in sé, quali attività di completamento, vero/falso, ricerca di elementi lessicali (sinonimi/contrari/derivazione), ricerca informazione, significati nascosti.

Il secondo blocco è di riflessione grammaticale, e apporta in un 20% al voto finale della prova, ed è composto da attività quali l'identificazione delle parti del discorso, presenza di figure retoriche, il riconoscimento del soggetto e del verbo in alcune frasi, individuazione dei connettivi e loro funzione, differenziare voce passiva presente da passato prossimo, ecc.

Il terzo blocco è una richiesta di resa allo spagnolo del testo. Insistiamo in non chiamarlo traduzione per non inficiare i quadri di riferimento teorico dentro il quale, in un gioco di scatole cinesi, si trova la cattedra, il dipartimento, la scuola e infine la facoltà per naturali ragioni di contesto. Che la percentuale di punteggio stabilita per questo modulo non superi mai il 30% è duplicemente motivata: in primo luogo, non è detto che il corretto passaggio di un brano in lingua straniera alla propria lingua sia sempre il frutto di una corretta comprensione (in effetti si possono tradurre elementi e concetti senza averli afferrati); e in secondo luogo, ai fini di valutare l'effettiva comprensione, una trasposizione allo spagnolo potrebbe generare problemi di equivalenze, calchi, prestiti ed altre questioni che scappano alla portata degli scopi e dei contenuti di questo corso.

## **Risultati**

Per rispondere alle domande che ci siamo posti all'inizio, abbiamo osservato se ci fosse una corrispondenza tra il rendimento degli esaminandi lungo i tre blocchi.

Non ci sono stati studenti che rispondessero in modo corretto al 100% delle domande di comprensione.

Le prove hanno gettato che gli studenti che possono rispondere bene alla totalità delle attività del secondo blocco [grammatica] possono ottenere anche un alto punteggio nel primo [comprensione], ma non succede in tutti i casi. Tant'è vero che d'altro canto, circa un terzo

degli studenti che risolve perfettamente le questioni grammaticali e che una brillante resa in spagnolo, sbagliano anche almeno minimamente nelle domande di comprensione. È il caso degli studenti di lettere.

Mentre invece non è detto che gli studenti che falliscono a distinguere una voce passiva da un passato prossimo o un *ci* pronome da un *ci* avverbiale facciano una scarsa performance nelle attività di comprensione. Nessuno di coloro che sbagliano nel secondo blocco può ottenere la totalità del punteggio assegnato al primo.

Le variabili che possono subire l'aleatorietà dei diversi casi osservati, sono state sparegiate sempre (anche se in maggiore o minor misura) dal terzo blocco: in maniera del tutto prevedibile, la resa allo spagnolo risentiva delle mancanze nella conoscenza di meccanismi grammaticali che gettavano risultati a dir poco, poetiche. Elenco alcuni esempi più discoli a titolo illustrativo.

- (1) ... P.P. è morto da quaranta anni > P.P. es muerto por cuarenta años;
- (2) ... la volontà dei popoli che ci abitavano > la voluntad de los pueblos que nos habitaban;
- (3) ... come è successo per esempio in Australia... > cómo es el éxito por ejemplo en Australia;
- (4) ... il quale ha trasmesso delle copie certificate conformi ai governi firmatari... > el cual ha transmitido copias con las formas de los gobiernos firmantes...
- (5) ... diciannove sono gli stati che ne formano parte > diecinueve estados ni siquiera forman parte (de él)
- (6) Salandra era da poco a capo del governo ... > Por poco Salandra no fue capo del gobierno.

I casi (1), (2) e (6) denotano la consapevolezza dei fenomeni grammaticali ivi intervenienti, ma nella resa allo spagnolo ci accorgiamo che qualcosa è andato storto. Nell'esempio (6) si tratta chiaramente di un equivoco nell'uso della preposizione *da*.

I casi (3) e (4) dimostrano quanto meno una mancanza di accorgimento su questioni studiate a lezione, ivi compreso il mancato riconoscimento di un participio.

I casi (4) e (5) danno conto di un tipo di errore che si verifica a causa della mancata corrispondenza dei sistemi dei partitivi italiani in opposizione con quelli spagnoli.

Questi errori sono stati commessi da studenti che avevano ottenuto percentuali soddisfacenti nella parte di comprensione, ma che dimostravano leggere lacune nella parte di analisi grammaticale.

## **Conclusioni**

Dall'analisi dei risultati sopra esposti, desumiamo che:

- gli errori di grammatica possono avere una corrispondenza nella resa in spagnolo, ma non inficiano la comprensione del testo.
- gli studenti di lettere hanno un forte vantaggio nel rispondere alle domande di grammatica e nel trasporre il testo alla loro lingua materna, ma non sono necessariamente avvantaggiati nel risolvere le domande di comprensione.
- i nodi problematici che compromettono la corretta comprensione sono quelli in cui la traduzione del termine o la ricerca di un'equivalenza semantica non è possibile data la funzione dell'elemento che crea la difficoltà, come ad esempio la l'alternanza degli ausiliari nei tempi composti, i partitivi, il ci avverbiale, l'uso delle preposizioni.

E pertanto:

- le conoscenze metalinguistiche degli studenti influiscono nel capire la grammatica del testo in italiano, ma non garantiscono una migliore comprensione.
- l'insegnamento dei meccanismi grammaticali in toto rappresenta uno spreco di tempo in funzione degli obbiettivi del corso.
- insegnare in un approccio contrastivo a partire dal testo i nodi sopra descritti può essere d'aiuto per il totale degli studenti, indipendentemente del settore scientifico-disciplinare di provenienza.

TURRISI M. (2013) Insegnare italiano nella classe plurilingue. Palermo, Ed.USR Sicilia.

ARCURI A, MOCCIARO E (2014) Verso una didattica linguistica riflessiva. Palermo, Ed. Università di Palermo.

FERRERI S (1999) Non uno di meno. Palermo. Ed. La nuova Italia.

NAVILLI E (2008) Estudios de lingüística contrastiva italiano - español. Córdoba. Ed. Comunicarte

Intervista ad Andrea Moro. <http://www.wired.it/play/cultura/2014/01/23/festival-linguaggio-moro-lingua/> consultato il 15/8/2015.